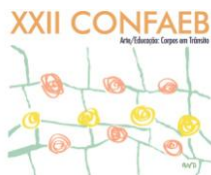
ABORDADAGEM TRIANGULAR: ZIGUEZAGUEANDO ENTRE UM IDEÁRIO E UMA AÇÃO RECONSTRUTORA PARA O ENSINO DE ARTES

Sidiney Peterson Ferreira de Lima
IA UNESP- mestrando
sidney.peterson@gmail.com
Curriculo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/7897838185394600

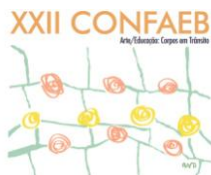
Profª Draª Rejane Galvão Coutinho
IA UNESP- orientadora
rejanegcoutinho@gmail.com
Curriculo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/9150659098334633

RESUMO

Neste trabalho temos como horizonte discutir a trajetória epistemológica da arte/educadora Ana Mae Barbosa para sistematização da Abordagem Triangular, com especial atenção ao livro Teoria e Prática da Educação Artística, publicado em 1975, período de transformações no campo de ensino da arte, com a lei 5692/71 e a criação dos cursos de Licenciatura em Educação Artística.
Palavras-chave: Abordagem Triangular, ensino de arte, formação de professores.

ABSTRACT

In this paper we discuss the epistemological trajectory of the art/educator Ana Mae Barbosa to systematize the Triangular Approach, appears in the book Teoria e Prática da Educação Artística, published in 1975, a period of transformation in the field of art education, with law 5692/71 and the creation of courses degree in Art Education.
Keyword: Triangular Approach, arts education, teacher training.

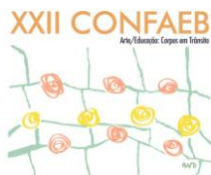
Recentemente, Ana Mae Barbosa organizou e publicou junto com Fernanda Pereira da Cunha o livro *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais* (CORTEZ, 2010), no qual fez um balanço dos vinte anos de experiências com a Abordagem Triangular no ensino de artes no Brasil. O livro faz um apanhado de algumas interpretações e revela algumas facetas dessa múltipla Abordagem que vem desde a década de 1980 e, sobretudo de 1990, dando suporte as mais diversas práticas em nosso contexto educacional em ensino de arte.

Este recente contexto histórico do ensino da arte no Brasil, vem sendo alvo de análises como as de Azevedo (2000), Bredariolli (2009) e Costa (2007), que consideramos como referências. Nos propomos aqui a cooperar com esta tarefa, no nosso caso, buscando compreender a trajetória epistemológica traçada pela

professora Ana Mae Barbosa para sistematização da Abordagem Triangular, com especial atenção ao primeiro livro publicado pela arte/educadora, *Teoria e Prática da Educação Artística (Cultrix, 1975)*, pois, em nossa leitura percebemos que este livro já revela um processo de deglutição e de apropriação de referências capitais que vão dar esteio à sistematização da Abordagem Triangular.

Na obra, a autora chama atenção para um ensino de arte em que o professor deve *ensinar a ver* e levar os alunos a uma *reflexão sobre o fazer*, a partir de sua análise de práticas pedagógicas desenvolvidas nos EUA e de sua experiência frente à Escolinha de Artes de São Paulo, ações que, após serem deglutidas, se farão presentes na triangulação pós-moderna para o ensino de arte sistematizada doze anos após o lançamento desse livro.

Compreendemos que o esforço empreendido naquele momento com a publicação do livro *Teoria e Prática,* se justifica diante da carência de referenciais teóricos para o campo do ensino de arte no Brasil, assim como do processo de reação da “massificação” do ideário modernista de ensino de arte, consequência da obrigatoriedade da disciplina de Educação Artística, através da lei 5692/71 e da abertura dos Cursos de Licenciatura em Educação Artística em todo território nacional em 1973.

Assim, voltaremos especialmente até a década de 1970 quando a Educação Artística ganhou espaço e status nos currículos da educação básica. Situando também, o papel do Movimento Escolinhas de Arte (MEA), que naquele momento representado por educadores, psicólogos e artistas teve influência direta na gestão da inclusão da Educação Artística nos currículos. O MEA, também influenciou na formação e atuação de Ana Mae Barbosa que desenvolveu trabalhos em três Escolinhas ligadas ao Movimento: Escolinha de Arte do Recife (1956), Escolinha de Arte de Brasília (1965) e Escolinha de Arte de São Paulo (1968), além de cursos e palestras que ministrava como convidada na EAB.

A lei 5692/71 e a formação de professores de arte: repercussões do Movimento Escolinhas de Arte (MEA)

Quando decretada em 11 de agosto de 1971, a lei 5692 que modificava as diretrizes e bases da Educação no Brasil tinha, também, por finalidade adequar o país aos modelos de produção capitalista, ou seja, *com o advento do regime militar, imposto desde 1964, guiado pelo lema segurança e desenvolvimento* (SAVIANI, 2007, p. 365), a adoção de um modelo econômico *associado-dependente* reforçado com a presença de empresas estrangeiras, estreitou os laços entre o Brasil e os EUA, trazendo para o país o modelo organizacional que as presidia. Assim, a preparação de mão de obra para essas mesmas empresas, associadas à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou a adoção daquele modelo organizacional no campo da educação.

No cenário do ensino de artes daquele momento, o Movimento Escolinhas de Arte (MEA) exercia grande influência na formação de professores para a área de conhecimento, influência afirmada desde 1958, quando o governo federal brasileiro permitiu a criação de *classes experimentais* nas escolas públicas e deixou a cargo desse Movimento, composto por educadores oriundos da Escolinha de Arte do Brasil, os cursos de treinamento para os professores de arte.

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as classes experimentais são extintas. Nesse momento a arte/educadora Noêmia Varela e o fundador da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) Augusto Rodrigues, com a participação de Nise da Silveira, Helena Antipoff, Cecília Conde, Fayga Ostrower, Ilo Krugli, Léa Elliot, Tom Hudson, Seonaid Robertson, Maria Fux, entre outros educadores, artistas e intelectuais, passaram a difundir os ideais do MEA, através de um curso denominado *Curso Intensivo de Arte na Educação* (CIAE).

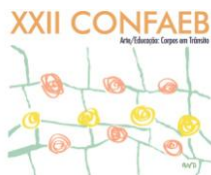
Durante a década de 1960, o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), foi o *único curso destinado a professores de todos os graus de ensino e que a partir do seu processo criativo e aberto atraiu artistas, estudantes e educadores de arte, tornando possível sua integração em Escolinhas e Escolas* (VARELA, 1986, p18). De nossa parte, consideramos que o CIAE, tenha sido uma experiência que teria trabalhado para a produção de uma versão pedagógica do saber acadêmico em arte voltado para a escola primária e secundária, *contribuindo para traduzir disciplinas de cima para baixo, como o resultado do trabalho de grupos situados no nível da escola*

que, não pertencentes ao setor universitário, se "apoderaram" do conhecimento acadêmico da arte (ANTONIO, 2008, p. 16).

Ao completar dez anos de funcionamento do CIAE, a Escolinha de Arte do Brasil (EAB) era indiscutivelmente reconhecida enquanto instituição de formação de professores para o ensino de arte, o que levou o Ministério da Educação a organizar em conjunto com representantes da EAB, um curso para os responsáveis das Secretarias de Educação que tinha como propósito orientar a implantação da Educação Artística no currículo escolar de acordo com o artigo 7º da lei 5692/71 (BARBOSA, 2008). Posicionamento que nos leva a acreditar que a inclusão da Educação Artística no currículo escolar seria o resultado do desejo de professores já envolvidos com o MEA de expandir o ideário de educar pela arte na escola formal.

Com o Parecer nº 1284/73 do CFE, são criados os cursos de Licenciatura em Educação Artística, com dois anos de duração (licenciatura curta) uma nova perspectiva de ensino de arte é estabelecida: a polivalência, consequência das práticas já divulgadas pelo MEA. Assim, as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam fazer parte do currículo da escola básica, portanto, deveriam ser ensinadas por um mesmo professor.

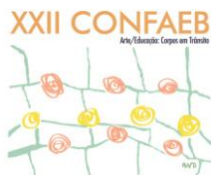
Envolvida com o MEA desde a sua passagem pela Escolinha de Arte do Recife (1956-1964), Escolinha de Arte de Brasília (1965) e na Escolinha de Arte de São Paulo (1968-1971), Ana Mae Barbosa manteve-se atenta, analisando criticamente as teorias e práticas desenvolvidas a partir da criação do decreto já mencionado, posicionamento adquirido com seu mestre Paulo Freire. No livro *Teoria e Prática da Educação Artística*, a autora convoca os arte/educadores a pensar que: *Nós, professores de Arte, atravessamos um período de justa euforia, provocada pela obrigatoriedade da educação artística prevista pelo artigo 7º da Lei 5692 (...) e pela concepção humanística que reveste essa norma legal* (1975, P. 110), mas adverte: *Dois perigos ameaçam a valoração da Arte (...) considerar a arte apenas como atividade (...)* e *entender a criação como fator afetivo, que intervém no ato de aprender* (1975, p. 111).

Na prática, a Educação Artística foi desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não insipiente, dentro de uma pedagogia conhecida como

tecnicista, em que o professor e a professora passam a ser considerados como 'técnicos' responsáveis por um competente planejamento dos cursos escolares. Despreparados e inseguros, os professores de arte passam a se apoiar cada vez mais nos livros didáticos de Educação Artística, que em pesquisa realizada por Maria Heloísa Ferraz e Idméia S. Siqueira (1987), mostra que

> A maioria dos professores de Educação Artística entrevistados atua equivocadamente, pois diz não adotar livros didáticos, mas os utilizam na preparação de suas aulas (muitas vezes ate copiando o sumário). Além disso, conhecem poucas obras de fundamentação teórico-metodológica de ensino e aprendizagem da arte (FERRAZ; FUSARI, 2010, P. 40).

Em um tempo de incertezas, de atuações educacionais limitadas pelas possibilidades de formação da época, Ana Mae Barbosa alertou para a necessidade de se buscar *sólidos conhecimentos teóricos acerca das teorias da Arte-Educação, e de um modo de pensar acerca da Arte que possa definir as atividades artísticas na escola e a Arte na sociedade moderna, sua função e praticalidade* (BARBOSA, 1975, p. 94). Tempo de buscar novo pensar e fazer Arte/Educação diferente das ideias que norteavam o ensino de arte operado pela disjunção e redução modernistas da Educação Artística que

> Chega aos anos 80 sem rumo, completamente isolada e desqualificada dentro das escolas como resultado de seu processo histórico iniciado de forma verticalizada e antidemocrática, bem como, da falta de um arcabouço teórico/metodológico que desse corpo a uma área do conhecimento que passaria a se constituir enquanto disciplina do saber escolar (COSTA, 2005, s/p).

Já insatisfeita com tal situação em meados da década de 70, Ana Mae Barbosa no capítulo IV *'Arte/Educação: uma experiência programada'*, que compõe a obra publicada em 1975, chama atenção para suas experiências educacionais na Escolinha de Arte de São Paulo/EASP, evidenciando um pensamento que divergia da busca inalcançável da originalidade e sensibilidade modernistas, ao mencionar como objetivos para o ensino de arte naquela Escolinha, o desenvolvimento da capacidade crítica para analisar a realidade percebida e desenvolver o processo criativo, que permitiria novas respostas a esta realidade, até mesmo mudando-a ou transformando-a (1975, p. 70).

A arte/educadora, como afirma BREDARIOLLI (2010, p.33), insiste na tese de uma alfabetização visual, defendida até sua consumação em proposta, de que *o professor deve ensinar a ver, a analisar, a especular* (BARBOSA, 1975, p. 71), que não por acaso, com base em Paulo Freire, *esse ver possibilita inventividade por exigir a criação da trama textual como expressão histórica e social que muda a face do mundo, desfazendo certezas e instaurando novos modos de perceber o real* (AZEVEDO, 2009, p. 336).

Ainda como pensamento em construção naquele momento, o 'ver' já foi trabalhado na Escolinha de Arte de São Paulo (EASP) na forma de leitura de contexto e leitura de imagem, conforme descrição de atividades em subtítulo '*A teoria posta em prática*' (1975, p.77) que expõe como objetivo a observação de efeitos gerados por variações contextuais. Nessa atividade analisada no livro, duas lojas de design foram visitadas pelos estudantes da EASP, para que eles pudessem perceber a interferência de diferentes contextos sobre um mesmo objeto. Outra atividade relatada, diz respeito à experimentação com recortes e rearranjo de imagens de jornais e revistas, em que o trabalho da estudante Betty Leirner, segundo Ana Mae em análise posterior, *proporcionou na Escolinha as primeiras discussões sobre as diferenças do que hoje chamamos arte-educação modernista e arte-educação pós-moderna* (BARBOSA, 1998, p. 144).

Concordando com COSTA (2005), trata-se de uma ação educativa em que a arte faz parte do currículo enquanto área do conhecimento humano, oferecendo aos estudantes um ensino onde conhecer, aprender e compreender sejam essenciais para uma ampla apropriação e experimentação do conhecimento artístico e estético.

O campo aberto para a sistematização da Abordagem Triangular

Criado em abril de 1963, o Museu de Arte Contemporânea/USP é uma instituição voltada à produção artística nacional e estrangeira, que se destaca por sua ligação ao ensino, à pesquisa e à extensão universitária, constituindo-se como um importante núcleo de pesquisa e formação educacional, pois, na década de 1970, sob a direção de Walter Zanine, instituiu a *Arte/educação* em um momento em

que o trabalho de atelier era predominante no ensino de artes em museus (BARBOSA, 1991, p. 87).

Em 1987 ocorre uma reestruturação da equipe de arte/educadores do museu e a primeira preocupação da então diretora da instituição, a professora Ana Mae Barbosa, foi dar um claro embasamento teórico através de cursos que foram organizados com os professores John Swift, Annie Smith, David Thistlewood, Robert Ott e Brent Wilson (BARBOSA, 1991, p. 89), com a ideia de tornar a equipe flexível a ponto de poder *ensinar história da arte, através do trabalho de atelier e dar ao fazer artístico, parâmetros históricos privilegiando, em ambos os casos, a leitura da obra de arte* (BARBOSA, 1991, p. 89).

Assim configurava-se a Abordagem Triangular, uma triangulação pós-moderna para o ensino de artes, que inicialmente foi nomeada como Metodologia Triangular, e que tinha naquele contexto o objetivo de aprofundar teórica e praticamente o trabalho dos arte/educadores, baseada na leitura da obra de arte, contextualização e fazer artístico, propostos a partir da deglutição de três outras abordagens epistemológicas, quais sejam, as Escuelas al Aire Libre (México), a Discipline Based Art Education (EUA) e o Critical Studies (Inglaterra).

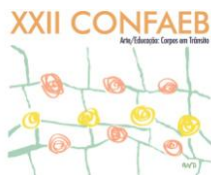
Com o Critical Studies, Ana Mae Barbosa teve contato em 1982, quando passou um ano em estudos na Inglaterra. Enquanto linha de ensino integradora da ideia de *Arte como Expressão e como Cultura* (BARBOSA, 1998, p. 34), previa a possibilidade de ler, analisar e até reconhecer a obra como um bom exemplo de um estilo ou técnica por estar relacionada à ideia de *apreciação*, que na abordagem brasileira é ressaltada como leitura crítica em referência as leituras de mundo de Paulo Freire.

Nesse mesmo período, discordando de um ensino modernista que estava *embarcando na busca de um estilo universal que transcendia qualquer estilo local, étnico ou popular* (EFLAND, 2003), Ana Mae realizava uma pesquisa sobre o Ensino de Arte em três países latino-americanos, quando se entusiasmou com as Escuelas al Aire Libre do México, uma experiência incentivada por José Vasconcelos que

buscava ensinar a arte mexicana através da inter-relação entre a Arte e a Expressão na operação ensino/aprendizagem, a exemplo do que fizera Maugard[1],

> Autor dos livros didáticos das Escuelas al Aire Libre que tinha como objetivo a recuperação dos padrões de Arte e Artesania mexicana, a constituição de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística do país, a apreciação da arte local e o incentivo à expressão individual (BARBOSA, 1995, p. 238).

As três ações propostas naquele momento para a Abordagem Triangular, ou seja, a leitura da obra de arte, a contextualização e o fazer artístico, por muito tempo foram confundidas como adaptação do DBAE (Discipline Based Art Education), uma proposta de ensino de arte americano desenhado inicialmente pelo educador Manuel Barkan (1966), que *consciente do futuro que aguardava a Educação Artística no contexto filotecnicista, apresentou o documento que deu origem ao nascimento da corrente de disciplinas em Educação Artística* (ARRIAGA, 2005, p. 232).

Proposta retomada nos anos 1980 pelos pesquisadores Elliot Eisner, Ralph Smith, Brent Wilson e Marjoire Wilson, que desejava ampliar a habilidade das crianças em lidar com problemas através de quatro operações constituídas por produção, crítica, história e estética, transformadas em disciplinas. Eis o grande diferencial entre o DBAE e a Abordagem Triangular, já que na proposta brasileira esses componentes são representados por ações e não por disciplinas.

Em seu livro *A imagem no ensino da arte*, publicado em 1991, Ana Mae Barbosa, expõe seus argumentos para defender uma revisão crítica do ensino da arte, convocando os professores de arte, artistas e intelectuais a falar diretamente de ensino da arte e *aprendizagem da arte sem eufemismos, ensino que tem de ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas universidades, nas escolas profissionalizantes, nos museus, nos centros culturais e ser previsto nos projetos de politécnicos que se anunciam* (BARBOSA, 1991, p. 7).

As ideias sugeridas por Ana Mae para ensinar/ compreender arte através da leitura de imagens não agradaram muitos professores que, apoiados no modelo de

[1] O artista e professor de pintura mexicano Adolf Best Maugard, também conhecido como ‘Fito Melhor’, foi chefe do Departamento de Educação Artística no México, autor do livro didático usado nas Escuelas al Aire Libre que associava a liberdade de expressão à análise da cultura visual.

ensino de arte modernista, em que se privilegiava a 'virgindade visual', a 'livre expressão' e o 'desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade', se depararam com uma proposta que seguia outras vias, quais sejam, a cognição como caminho para compreensão estética e a construção do objeto e sua concepção inteligível, como elementos definidores da arte.

Podemos ponderar que no momento de difusão da Abordagem Triangular, os professores não estavam teoricamente preparados para compreensão das ações propostas nessa triangulação, pois sua formação de base modernista dedicava-se a metodologias pautadas na livre expressão e na criatividade, e um fazer artístico em atelier com pouca fundamentação.

Essas formações foram consolidadas por um ideal de educação através da arte e justificado no decreto de 1971 que determinava o lugar da arte na escola não como disciplina, mas como mera atividade. Este contexto foi questionado por Ana Mae Barbosa em 1975 quando alertava os educadores quanto *ao preconceito contra Arte, pois designa como um campo de exploração emocional, sem atentar para a igual participação da inteligência, do pensamento reflexivo na produção artística* (BARBOSA, 1975, p. 111).

Metodologia quem faz é o professor

Em revisão da Abordagem Triangular, publicada em Tópicos Utópicos (1998), a professora Ana Mae Barbosa afirma que *metodologia quem faz é o professor em sala de aula*, assim propõe que o currículo escolar articule as dimensões da leitura, produção e contextualização, deixando a cargo do professor a construção metodológica de seu ensino, Fica evidente então que, o que determinará a articulação e as possíveis relações entre as três ações é, em parte, o próprio conteúdo selecionado pelo educador e, essencialmente, suas próprias concepções de educação e de arte (COUTINHO, 2009, p. 173). Dai a variedade de metodologias que se articulam em nome da Abordagem Triangular, algumas fincadas em concepções de arte e de ensino de arte modernista e mesmo anteriores ao modernismo.

No quinto e último capítulo do livro *Teoria e prática,* visionariamente intitulado: *Arte-Educação: Uma Experiência para o Futuro,* Ana Mae Barbosa já alertava para

esta questão. O capítulo comenta o resultado de uma pesquisa sobre planos de ensino dos professores de Arte e de Desenho, no qual se evidencia contradições entre objetivos e métodos. Na análise da autora,

> Se, por um lado, a proposição de objetivos parece corresponder a um enfoque atualizado de Arte-Educação, a metodologia utilizada para atingi-los não é nem adequada nem suficiente, isto talvez porque haja uma ausência de reflexão acerca dos próprios objetivos. (BARBOSA, 1975, p.87)

O cuidado com a formação do professor de arte é então apontado como a chave para uma qualificação do ensino de artes, refletir sobre suas concepções e sobre as concepções de artes é o mote do desenvolvimento de todo este capítulo. No sub-tópico *Função da Arte na Educação e na sociedade,* temos o alerta sobre *a necessidade de um entendimento da teleologia da Arte por parte do professor* (1975, p.90). E o livro termina com indicações e sugestões para *cursos de atualização para professores, organização de curso de licenciatura,* orientações para secretarias de educação. Não é por acaso que esta obra tem aparecido com frequência em bibliografias de editais de concursos municipais e estaduais em todo território nacional e também como base teórica na elaboração de documentos como o Parecer 540/1977.

O livro é registro de uma reflexão crítica sobre uma época e um contexto específico. O livro traz a tona os rudimentos do que se configurará como Abordagem Triangular treze anos depois de sua publicação. O livro é testemunho do início de uma jornada em prol da qualificação do ensino de artes no Brasil. É, portanto, um livro que pode ser lido como um documento, como parte de uma história, mas é também um livro que tem uma potência atemporal, pois fala de uma importante articulação da *arte como processo e como produto* no contexto da Educação. O livro termina com estas sugestões:

> A Arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção, etc., mas tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudos. Além disso, nem toda criança virá a ser um produtor de Arte, mas todas poderão ser observadores efetivos, extraindo do consumo visual os mesmos benefícios auferidos na ação sobre os materiais e na construção de símbolos. Para isso é necessário que aprendam, pela contemplação, que o objeto de arte age sobre quem o observa, organizando sentimentos e ideias e permitindo que o processo de interpretar imagens mobilize o potencial criativo, da mesma maneira que o processo de produzi-las.(...) Na Educação, os modos de ver

a Arte de dentro e de ver a Arte de fora se completam. Devemos, portanto, educar os estudantes em Arte e através da Arte (Barbosa, 1975, p.113).

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Ricardo Carneiro. **Arte na Educação**: o projeto de implantação de Escolinhas de Arte nas escolas primárias paranaenses (décadas de 1960-1970). Tese (Doutorado)- Curso de Pós-graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
ARRIAGA, Imanol Aguirre. **Teorías y prácticas en educación artística**. Barcelona: Octaedro/EUB-Universidade Pública de Navarra, 2005.
AZEVEDO, Fernando Antonio G. **Movimento Escolinhas de Arte:** em cena D. Noemia Varela e Ana Mae Barbosa. Dissertação (Mestrado) Escola de Comunicações e Arte, Universidade de São Paulo,São Paulo, 2000.
________. A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano, In BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social.** São Paulo: UNESP, 2009, p. 336.
BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.
________. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998, p. 34,144.
________. **A imagem no ensino da arte:** anos oitenta e novos tempos. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
________. Abordagem Triangular não é receita pronta. In:Arte na Escola, 1995, São Paulo. **Anais do Primeiro Seminário Nacional Sobre o Papel da Arte no Processo de Socialização e Educação da Criança e do Jovem**. UNICSUL, 1995, p. 235-238.
BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda P. da (orgs.). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
BREDARIOLLI, Rita Luciane B*. XIV* **Festival de Inverno de Campos do Jordão**: variações sobre temas de Ensino da Arte. Tese (Doutorado)- Escola de Comunicações e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
________. Choque e formação, In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda P. da (orgs.). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010, p 33.
COSTA, Fábio José Rodrigues da. **Didáticas das artes visuais***:* uma proposição pós-moderna. Tese (Doutorado)- Universidade de Sevilla, Sevilla, Espanha, 2007.
________. **Ensino da arte e Proposta Triangular**: do pós-moderno ao pós-modernismo. Revist Digital Art&, nº 4, outubro de 2005.
COUTINHO, Rejane Galvão. **O que fazer com a cultura visual da escola?** VIS- Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte. Brasília, v. 8, n 1, janeiro/junho 2009, p. 173.
________. COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de Mediação e a Abordagem Triangular, In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social.** São Paulo: UNESP, 2009, p. 173.
EFLAND, Arthur D. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003.
FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Arte na Prática Pedagógica.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 40.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
_______. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 365.

VARELA, Noemia. A formação do arte-educador no Brasil, In: BARBOSA, Ana Mae. **História da Arte-educação**: a experiência de Brasília. São Paulo: Max limonad, 1986.

SIDINEY PETERSON FERREIRA DE LIMA

Mestrando do Instituto de Artes UNESP- Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho, na Área de Concentração de Arte e Educação e Linha de Pesquisa Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural (ingresso em 2012). Pesquisa na área de História do Ensino de Arte no Brasil.

REJANE GALVÃO COUTINHO

Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal de Pernambuco (1988), mestrado (1998) e doutorado (2002) em Artes pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora assistente doutora e coordenadora da Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP.